

デュアル志向職業教育の効果検証に関する研究

—専修学校・職業実践専門課程の実態分析—

寺田 盛紀*

【目次】

- 1 はじめに：デュアルの概念
- 2 専修学校研究と職業実践専門課程の効果検証
- 3 職業教育セクターの中での専修学校
- 4 専修学校の振興に関する審議過程
- 5 実践課程の効果検証の試み
- 6 考察とまとめ

1. はじめに：デュアルの概念

本稿は、高等教育段階の職業教育におけるデュアル志向教育の効果検証の試みの1つとして、2013（平成25）年度以降設置された専修学校の職業実践専門課程（以下引用部分以外「実践課程」）に焦点を当て、若干の聞き取り調査と文部科学省の委託調査を手がかりに、その実態及び教育的効果について検討しようとするものである。

「デュアル志向」という筆者提案の用語法の元になっているデュアルシステムは、1964年のドイツ教育制度委員会によれば職業教育（Berufsbildung ≡ 職業訓練）における「企業と学校における同時的訓練のシステム」（Deutscher Ausschuss 1966, 418）と定義される。学習場所が二元であり（週単位で交互に編成）、学習者の身分が訓練生と生徒の二元であり、法規制も連邦職業訓練法と州別の学校法の二元である職業資格付与訓練システムである（寺田 2000, p.57）。

他方、1990年代半ば以降、専門大学（Fachhochschule）のいっそうの特質強化の一環として導入された高等教育段階のデュアル課程（Duale Studiengänge）や2009年以降のバーデン・ヴュルテンベルグ州のデュアル大学（Duale Universitäre）は、学士課程の専門理論教育と企業における職業訓練もしくは実践訓練を組織的に統合し、内容的に噛み合わせるシステムである（Grenier usw. 2001, S.8）。

これら、ドイツのデュアルシステム、あるいはデュアル課程をベンチマークしながら、2004（平成16）年度以降導入されたのが、文部科学省管轄の専門高校や職業能力開発校・大学校でおこなわれている「日本版デュアルシステム」である。ドイツのデュアルシステムが企業訓練主導（3分の2が企業での訓練）であり、日本の試みが学校主導という点で性格は大いに異なるものの、2つの学習場所での訓練を繋げる試みという点で「日本版デュアルシステム」である。

このような中で登場したのが、実践課程であり、本年度より設置・導入された専門職大学である。以下の分析を待たねばならないが、本稿では、これらを、「デュアル志向職業教育」と呼ぶ。近年展開されているCO-OP（産学連携の専門）教育も隣接概念として問題にしなければならないが、デュ

* 本センター研究員・京都先端科学大学客員研究員

アル志向の職業教育とは区別しておく。

2. 専修学校研究と職業実践専門課程の効果検証

2-1. 専修学校研究

専修学校の量的、質的な役割に比して、もともと教育学研究の中ではマイナーな職業教育研究であるためか、この学校の職業教育の取り組みについて正面から研究する研究者がひじょうに少なかった。職業教育研究がマイナーである理由は、そもそも日本の大学には職業教育教員養成制度の不十分な整備を反映して、大学の中に職業教育学、職業教育プロパーの講座が一部を除き制度化されていないこと、専修学校制度を学校教育法の正規の学校（第1条に規定する学校）の外（現行法第124条）に位置づけてきたことなどによる。

そのような中で、1970年代以降に限れば、専修学校が学校教育法第1条以外の学校であることを反映してか、社会教育（今日的には生涯教育）の研究者が研究の先鞭を付けてきた。古くは、倉内史郎・神山順一・関口義（1977）の各種学校時代の専修学校のカリキュラム研究、のちに関口義（1990）の研究に始まり、やや本格的な職業教育制度研究である韓民（1996）、さらに比較的近年では吉本圭一の一連の専修学校制度研究（2009a, b）、や、植上一希（2011）の学生のキャリア形成に焦点化した出色の研究、などがそうである。また、近年、専修学校の政策、制度を分析する若手研究者（滝本 2011、植上・竹井・小田・辛島 2017 など）が出現してきている。

2-2. 職業実践専門課程

にもかかわらず、今後の専修学校のありかたに係わって、結構重要な、ごく最近の専修学校内部で行われている制度・カリキュラム改革、具体的には2013年度移行に導入された実践課程の本格的な分析や、ましてやその効果検証に関する研究を筆者はまだ目にしていない。本稿でこの問題に焦点を当てる理由は、この制度が専修学校の1条校との共通性を高め、かつ2019年より新設された専門職大学（寺田 2018、小田 2018）との共通性と接続（articulation）を担保する事柄であるからである。その際の視点として、専門職大学の成立と専修学校改革に関する政策社会的分析（寺田 2018 参照）を踏まえ、実践課程に関する若干の実証的調査の方法が採用されるべきであろう。

3. 職業教育セクターの中での専修学校

3-1. 日本の職業教育訓練機関の配置構造

まず、わが国の職業教育制度を概観すると、周知のように、中等教育段階（「専門高校」と呼ばれる職業高校）と高等教育段階の2段階から構成される。

高等学校段階には、専修学校セクターの高等課程も存在するが、圧倒的に職業高校がメジャーである。

しかし、1975年の専修学校の誕生（各種学校からの昇格）以降、徐々に高卒段階の職業教育に職業教育人口がシフトする傾向となり、今では、職業教育の高等教育化（upgrading to higher vocational education）なる状況にある。

表1. 職業教育機関別概要(2018)								
機関種	年限	校数	同生徒・学生数	内職業系校数	同生徒・学生数	目標・学位等	設立	職業系数値の備考
高校	3	4,897	3,226,017	2,288 (45.5)	868,638 (26.9)	高校卒・大学入学資格	1947～	総合学科その他含む
短期大学	2～3	331	114,774		90,021 (78.4)	短期大学士 私立95%	1964～	本科のみ／人文・社会・教養を除く
高等専門学校	5 (中等3年含)	57	54,203		(100.0)	中級技術者 称号・準学士 国立51校	1963～	
専修学校・専門課程	2～4	2,805	588,315			実践的技術者 私立94%	1976～	詳細統計なし／教養系を除く職業系生徒数は約76%
職業能力開発短期・同大学	2か4	短大課程24 4大10	短大約1,790 4大765	(100.0)	(100.0)	実践的技師 厚労省所管 非学位・称号	1978～	数字は定員、それぞれ×2が総定員。総合大学4年制は定員112
大学	4	782	2,599,684	—	—	学士	1947～	
専門職短大・同大学	2～4	3 (大学2,短大1)		3	—	学士(専門職)、短期大学士(専門職)	2019～	詳細統計未発表
文部科学省(2018)平成30年度学校基本調査 https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528 (学校基本調査) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構(2019)職業能力開発大学校等の訓練定員一覧 http://www.jeed.or.jp/js/kousotsusya/polytech_co/gaiyo/o60aot00000000tx- 及び総合大学校入学定員 http://www.uitec.jeed.or.jp/examinee/examination.html								

また、短期大学でも保育系、福祉系などの準専門職の職業教育が行われている。そこでの課程修了には「短期大学士」(bachelor associate 準学士)が授与されるが、それ以外の短期高等教育機関ではそうではない。とくに同じ文部科学省高等教育局の所管にある高等専門学校の場合、「準学士」が授与されるが、それは学士学位でなく、称号である。また、文部科学省生涯学習政策局の所管下にありつつ、都道府県の認可権のもとにある専修学校の場合も、学士学位の対象外であり、「専門士」という称号が卒業生に授与される仕組みである。

2007年以降、ほぼ10年にわたる文部科学省内での議論を経て、職業教育を通じて短期大学士(専門職)もしくは学士(専門職)を授与できる、実践型の職業教育大学である専門職大学(諸外国では一般に専門大学 university of applied science と呼ばれる)が2019年4月より発足した。今後の高等教育機関内での収斂傾向なり競合関係なりが注目される。

こういう中で、目立つのが文部科学省の行政や学校教育法上の位置づけからもっとも距離のある専修学校が高等教育段階ではメジャーな存在なのである。

3-2. 専修学校の制度と職業実践専門課程

— **3つの課程**：専修学校は、学習対象者により分類すると3つの課程から構成される。1つは今日では極めて小さな部門になっているが、中卒者向けの高等課程(高等学校と同等の課程で、2018年度現在36,278人在席)、学歴を問わない、主に成人の継続教育向けの一般課程(28,539人)、そして表1にある高卒者の専門課程(588,315人)である。専修学校は圧倒的に高卒者の職業教育機関であることがわかる。さらに、この専門課程内に、2013年度中より実践課程が設けられたわけである。

— **実践課程の認定状況**：本稿の対象である実践課程(以下、実践課程と称する)の性格を把握する上で、その創設過程を検討することが必要である。筆者自身は、その創設に係わる「専修学校の振興に関する検討会議」(生涯学習政策局内に第1回2007年11月から第12回2008年10月まで組織)と「中央教育審議会・キャリア教育・職業教育特別部会」(第1回2009年1月から第30回2010年11月まで)のいずれにも参与したので(寺田2018, p.4)、以下の分析は証言的要素も含まれる。

表2. 職業実践専門課程の認定状況(2019年3月:文部科学省生涯学習政策局)									
分野別									
分野	工業	農業	医療	衛生	教育・福祉	商業・実務	服飾・家政	文化・教養	合計
設置学科	650	14	561	288	264	543	114	552	2,986
全学科中%	49.3	9.9	30.2	30.4	38.8	38.3	19.4	27.0	39.8
学校数及び学科数									
年度	H25	H26	H27	H28	H29	H30	合計数	%	
学校数	472	295	272	150	94	98	994	35.4	
学科数	1,373	677	501	240	152	139	2,986	39.8	

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/03/_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414070_05_1.pdf

2013（平成25）年度以降に導入された実践課程は、2018年度末の時点ですでに学校数で35.4%、学科数では39.8%に至っている。とくに、建築、情報、自動車などの学科を内容とする工業分野や教育・福祉、商業・実務など、専修学校が特色とする分野で目立って高くなっている。実践課程の認可は2年間以上の教育年限（3年制や4年制を含む）を対象としているので、量的には、実践型の職業教育は短期大学や高等専門学校ばかりか、大学にも比肩できる状況に迫ってきている。

－ **認定要件**：重要なことは、専修学校・専修学校の認可権は都道府県に属するにもかかわらず、本課程の認可は文部科学省（大臣）によってなされることである。

本課程は、「職業に必要な実践的かつ専門的な能力を育成することを目的として専攻分野における実務に関する知識、技術及び技能について組織的な教育を行うもの」と規定される（文部科学省告示第133号第1条、平成25年8月30日、下線筆者）。従来の専門課程以上に実践性と実務性が求められることになっている。

認定要件としては、①2年以上の課程、②企業、団体等と連携した教育課程の編成、③企業と連携した実習、実技、実験、演習の授業の実施、④授業時間が1,700時間以上、履修単位数が62単位以上、⑤企業等との連携による教員研修、⑥学校評価の公表、⑦学校評価への企業等の関係者の参画、⑧企業等との連携推進のための情報の提供、の8項目である。教育課程・目標における実践性、実務性を企業等々の連携による運営によって担保しようとするものである。

4. 専修学校の振興に関する審議過程

そもそも実践課程は何を意図され、実践性と実務性を打ち出すことになったのか。そのことは実践課程創設の審議過程から読み取れる。

4-1. 不完全な法的位置づけの専修学校

実践課程の設置論議の太宗は、1975年の学校教育法改正（旧法の第83条に規定されていた各種学校においてではなく、その前の条項である第82条の幼稚園のつぎに第2項として付加）の際の法的扱いにあったと言えよう。幼稚園を含む学校がすべて第1条の学校に規定されていた扱いと異なることになったのである。専修学校が各種学校とは別に規定されたとはいえ、法的実体としては、「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの・・・は、これを各種学校とする」（旧学校教育法第83条）ということとさほど違いはなかった。正規の（一条校としての位置づけを得た）学校として発足するには、国と都道府県の間の所管関係、また中等教育段階と高等教育段階を含むことによる文部省（当時）内部の所管関係、さらに正規の学校とする際に設置基準をどう設定するかなど、クリアすべき課題が多かったと言える。

にもかかわらず、専修学校は導入後安定して20%から25%の高卒者を引き受ける教育機関であり続けた。専修学校の地位改善のさまざまな取り組みが行われたが、国からの経常的な財政支援、災害

時の財政支援、生徒（学生）の特典、卒業資格などの面では、1 条校とことなる扱いのままであった。

2006 年 2 月、専修学校団体（全国専修学校各種学校総連合会：以下全専各連）の定例総会がついに「1 条校化推進運動」を決定する。いわく、「専修学校及び各種学校を中核とする職業教育体系を構築し、現行制度における他の学校種との格差を解消するために、専修学校を中心として学校教育法第 1 条に規定される「学校」とすること」、そして「専修学校制度の部分改正でなく、現行の学校制度はそのまま残しつつ、新しい学校種を創設し、学校教育法第 1 条に規定すること」であった（全専各連 2007.p.1,3）。

4-2. 新学校種導入論議

ー 専修学校の振興に関する検討会

2006 年 2 月の全専各連の 1 条校化運動決定後、所管当局である文部科学省・生涯学習政策局は、それほど時を置かず、1 条校化というより、そのことを包摂した「新しい学校種」の創設を検討する委員会（上記専修学校の振興に関する検討会）を翌年 11 月に立ち上げた。筆者も職業教育研究の専門家として招聘され（行政や団体の関係者は専修学校の理解者として期待していたようである）、この議論に加わった。専修学校関係者 5 名、研究者 4 名など 15 名のもとで、ちょうど 1 年間、12 回にわたって議論がなされたが、元々は専修学校の振興（専修学校の枠内で）の検討会議であり、それほど議論が伯仲することもなく、「職業人の養成を目的とした教育を、高等教育段階において・・・推進していくために新たな学校種の創設の検討」が諮問されることになった（専修学校の振興に関する検討会議 2008, p.15）。

ー 中教審キャリア教育・職業教育特別部会

検討会での諮問事項は、より上位の文部科学省内の審議会である中央教育審議会に移された。以後、2 年間にわたり、合計 30 回を数える特別部会での議論になる。ここにも筆者は 1 委員として参加することになった。部会は、高等教育団体、経済・労働団体など様々な利害団体代表、研究者もそれぞれ傾向が異なる数名の研究者、当局も生涯学習政策局の担当下で高等教育局も参加し、議論が百出した（中央教育審議会 2011）。新たな学校種の創設自体に対する反対論、賛成論、学位授与機関とするかどうかでの賛否両論、新学校種のニーズの存否、既存の学校種での対応の可否、新機関の設置基準の準拠枠についての議論等々、ひじょうにシビアな議論が展開された（寺田 2018）。

当時、長年の政権政党であった自民党ではなく、野党であった民主党の政権下にあり、その政権が不安定であったこともあり、「職業実践的な教育に特化した枠組みの構築」、前期課程（短期大学相当）と後期課程及び前期・後期一貫課（4 年制機関）からなる制度化の可能性が提言されたものの、法案化には至らなかった。生涯学習政策局内部で可能な、いわば代償的措置として、2013 年中から登場したのが、実践課程であった。専修学校専門課程にこれを積みます形を取った。当時の専修学校担当官は「新たな学校種への踊り場」として実践課程の導入について説明している。また全専各連は、最近、実践課程を「高等教育レベルの職業教育の在り方を『見える化』した」、また後の長期にわたる議論を経て 2019 年度に導入されることになった『『専門職大学』の制度化に際して、具体的な職業教育の質の担保のためにどのような仕組みが必要であるかを明示した』と評価している（全専各連 2019）。

5. 実践課程の効果検証の試み

ともあれ、実践課程は、導入後 7 年目を迎え、専門課程の 40%程度にまで普及している。その試みが、成功裏に展開しているのかどうか、またどのような意味で専門職大学の「踊り場」「モデル化」（見える化）に機能しているのかの検証が必要になっている。

5-1. A 総合専修学校の事例

ー 実践課程の事例

以下は、2018 年 5 月の訪問インタビュー調査の結果に基づく実践課程の導入事例である。この専修学校は東京に複数のキャンパスを有する、わが国でも最大級の総合専修学校である。学生数は 7,500 人にのぼる。合わせて、7つのカレッジ（大学の学部にあたる）、117の学科を有し、2016 年度までに 47の学科が実践課程として認定されている。その 7つのカレッジと主な学科（実践課程はアンダーライン）を示すと以下の通りである（無表記は 2 年制）。

- ・クリエイターカレッジ：放送、ドラマ、漫画・アニメ等の学科（4 年制課程も）
- ・デザインカレッジ：ゲームクリエイター（4 年制と 2 年制）、グラフィック（3 年制）、インテリアデザイン（3 年制）等の学科
- ・ミュージックカレッジ：ミュージックアーティスト、コンサートイベント等の学科
- ・IT カレッジ：IT スペシャリスト（4 年制）、PC ネットワーク等の学科
- ・テクノロジーカレッジ：ロボット、電子・電子テクノロジー、環境・バイオテクノロジー、建築（4 年制と 2 年制）等の学科
- ・医療・幼児教育カレッジ：医療事務、柔道整体師（3 年制）、幼児教育等の学科
- ・スポーツカレッジ：スポーツトレーナー（3 年制）、スポーツインストラクター（3 年制）等の学科

ー 実践課程のカリキュラムの事例

そのうち、建築学科を例に、実践課程の特色あるカリキュラムの事例を紹介する。

建築学科の場合、前期 2 年課程を修了した者のみが、後期 4 年制課程進学受験資格を得られる。この 4 年制課程は、一般認可大学である周知の放送大学と連携し、放送大学の教養系の授業（同校での遠隔教育）を 30 単位取得できれば、学生は専門士資格（称号）に加えて、学士学位を取得できる。さらに、実践課程らしく、数個の産学連携科目が置かれている。「インターンシップ」「建築デザイン」「実践セミナー」などである。

現在、10 年後のカリキュラムの編成を目指し、大規模建築会社、著名大学等の学者集団や他の専修学校などとの共同プロジェクトでモデルカリキュラムを編成している。ここでは、とくにグローバル標準の BIM（Building Information Model）と AI の科目が必修化されている。

5-2. 文部科学省委託・M 研究所の効果検証調査

つぎに、実践課程の実態に関して、生涯学習政策局の委託で全専各連の協力の下で実施された実態調査から、いくつかのデータを紹介する。因みに、筆者は以下のすべての実態調査に関する検討委員会の座長として関与している。実態調査結果は、以下の報告書に収められている。

- ① H26 年度 「職業実践専門課程」の実態等に関する調査研究報告書（2015 年 3 月みずほ情報総研）：設置後 1 年半頃を経過した段階での、認定課程アンケート調査（1,302 課程）企業アンケート調査（1,373 社）、学生アンケート調査（1 年次生、6,606 人）、グループインタビュー調査（認定 8 課程の学生）

- ② H27 年度 「職業実践専門課程」の実態に関する調査研究報告書（2016 年 3 月三菱総合研究所）：設置後 2 年半頃を経過した段階での、学科調査（認定学科 1,479 校、非認定学科 1,003 校）、学生調査（非実践課程生を含め 9,038 人）、連携企業調査（1,061 社）、卒業生調査（849 人）
- ③ H28 年度 「職業実践専門課程」の実態等に関する調査研究報告書（2017 年 3 月、三菱総合研究所）：設置後 3 年半頃の段階での、学科調査（1,734 校）、非認定校調査（680 校回答）、在学生調査（8,837 人）、卒業生調査（1,878 人）、高校調査（2,615 校）、ヒアリング調査（専修学校と高校）
- ④ H29 年度 「職業実践専門課程」の実態に関する調査研究報告書（2018 年 3 月、三菱総合研究所）：設置後 4 年半頃の段階での、認定学科調査（2,026 校）、非認定校調査（689 校）、卒業生調査（2,020 人）
- ⑤ H30 年度：職業実践専門課程の質保証・向上のための実態調査報告書（案）（2019 年 3 月、三菱総合研究所）：設置後 5 年半の段階での、認定学科調査（595 校）と事例調査（全国 8 校のインタビュー調査）

5-2-1. 認定要件実施の実態

学校運営や学生の教育的効果の検証の前に、そもそもの認定要件の実施（遵守）状況を上記の調査のより新しい結果から確認する（調査⑤などと表記）。

(1) 教育年限（調査⑤p.6）

実践課程の教育年限が 2 年以上であることが要件とされている。調査⑤（H30 年度）では、回答 595 校のうち、1 年が 2.2%、2 年が 72.4%、3 年が 23.0%、4 年が 6.9%となっている。1 年課程の回答は、回答者の何かの誤解か、認定課程の併設 1 年課程と思われる。圧倒的に 2 年課程がメインになっている。

(2) 連携による教育課程編成（調査④）

表 3. 企業等と連携した教育課程の編成状況（H29 年度④の p.11）

編成委員会前に学科で検討する	61.0
編成委員会の検討結果を学科で遂行方策を検討	68.7
個別授業科目等の改善・工夫について討議	83.9
授業科目の変更・新設につき討議	80.5
学科の課程編成につき討議	91.0
学科改編につき討議	56.8
学科の人材育成像につき討議	84.5
課程編成に関する学校関係者評価の審議	63.7
N=2,026（認定学科のみ）	

産学連携による課程編成に関して、項目別複数回答なので重なり具合がわからないが、「学科の課程編成につき討議」が 91.0%とあり、これが全体の最低水準を表していると思われる。一部に討議が行われていないところもあるようである。

(3) 連携実習・実験・演習等の実施（H29 年度調査④p. 14）

実践課程の肝である、連携による実践的授業の実態であるが、元々「企業等と連携した実践的な教育（授業）」と広い目に規定していることもあり、企業現場での実習は、看護等資格系の臨地実習（法令上の必修）のものも含んだ実態になっている。それでも、法令上の縛りがない中での実習を実施している（単位有り・単位無し）学校が、重なりを見込んでも最大 50%程度に及んでいる。それと職場体験型のインターンシップを含めて考えた場合、90%を超えるので、概ね、実践的教育

がなされていると評価される。

しかし、「いずれもやっていない」が22.3%に及んでおり、要件にそぐわない実態が存在している。さらに、科目数で見ると、実践的授業の科目を置いていても、せいぜい2科目前後となっている。実践的教育自体が十分の量にあるとは言えない。

表 4. 実践的連携教育の実施状況

企業等と連携した実践的な教育の実施状況・科目数(H29調査p.14)					
	H29認定学科	H29非認定学科			
企業内実習(法令義務・単位有り)の実施	25.1	47.2			
企業内実習(法令義務・単位無し)の実施	4.8	3.0			
企業内実習(非法令義務・単位有り)の実施	36.3	23.1			
企業内実習(非法令義務・単位無し)の実施	17.4	7.0			
企業内実習(職場体験型インターンシップ)の実施	41.9	30.6			
いずれもやっていない	22.3	19.7			
N	2,026	689			
企業等と連携した実践的教育の実施状況(H29認定学科,N=2,026のみ、同上p.34)					
	0科目	1～2科目	3～5科目	6～9科目	10科目～
企業内実習(法令義務)	84.3	8.6	5.2	1.1	0.9
企業内実習(非法令義務・専門現場実習)	79.4	16.5	3.3	0.4	0.4
企業内実習(非法令義務・職場体験型インターンシップ)	78.3	19.2	1.8	0.2	0.4
学内での実習(企業等との連携)	65.6	19.3	10.1	2.3	2.6
学内での実習(企業等との連携無し)	59.5	9.8	10.1	6.7	0.0
学内での演習(企業等との連携)	71.3	17.7	7.7	1.3	2.0
学内での演習(企業等との連携無し)	54.7	11.0	9.4	5.2	0.0

(4) 企業等との連携による教員研修

表 5. 連携教員研修の実施状況

企業等との連携による教員研修(H30調査⑤調査概要報告からp.7)		
形態	認定学科	非認定学科
業界団体等の研修への参加	68.8	52.0
企業主催の研修への参加	65.8	39.3
企業等との情報交換会	58.2	42.9
学内研修への企業等からの講師派遣	53.8	28.1
学内研修への企業等からの助言	41.0	21.3
企業等での教員の受け入れ	19.0	14.7
企業等との共同研究	13.5	7.4
上記のどれも行っていない	2.9	19.7
N	2,026	687

企業等との連携による教員研修についても、約97%の学校が要件を満たしている。いくつか組み合わせで実施していることが伺えるけれども、学内研修への講師派遣や助言というものが結構多く、ややありきたり感がある。

(5) 学校関係者評価

表 6. 学校評価の実施状況

学校評価の実施状況(%, H30調査⑤の概要報告p.11)			
	実施	未実施・予定有	未実施・予定無
自己評価 認定学科 N=1983	100.0	0.0	0.0
非認定学科 N=689	78.4	11.5	10.2
学校関係者評価 認定学科 N=1973	100.0	0.0	0.0
非認定学科 N=689	37.6	27.6	34.8
第三者評価 認定学科 N=2,026	32.8	22.5	44.7
非認定学科 N=688	9.6	27.9	62.5

学校関係者評価では、自己評価の実施を前提に、全ての認定校で要件を満たしている。全専各連では、第三者評価の実施をも推奨している。また同団体系の「評価機構」も組織し、認定学科では約3分の1の水準に達している。今後、この活動が、いわゆる一条校との距離を埋める作業となっていくものと思われる。

5-2-2. 教育効果の検証

これらの調査のうち、26、27、28の各年度は少なくとも4年制課程については、なお完成途上の

調査であり、また 30 年度の調査は「質保証」に関する調査となっている。ということなので、ここでは、29 年度の調査、かつ実践課程のレーゾン・デートルたる実践的教育課程の教育的効果に関する調査内容に焦点をあて、いくつかの結果を提示する。

(1) 在学中に伸びた能力の認定・非認定間比較（H29 年度卒業生調査・図 3-101）

実践課程の教育効果に関して、卒業生の自己評価こそが、より実感を伴ったものとなる。

まず、実践課程全体の評価（教育的効果）に関して、「専攻分野の技能」「困難に直面してもあきらめずやり遂げることができる」などでは、認定如何に関係なく評価されているが、「専門分野の知識」「専門分野関連の知識」「仕事で求められるコミュニケーションができること」などほとんどの項目で認定課程卒の学生の評価が高くなっている。これらの面での実践課程の効果が確認できる（図 1）。



図 3-101 在学期間中の教育効果（認定有無別）（各単数選択）

図 1. 在学中の能力別にみた効果（認定・非認定間比較）

(2) 現場実習の効果（H29 年度卒業生調査・図 3-104）

第 2 に、上記の 5-2-1(3)に対応した実践課程のもっとも肝である実践的学習の効果について、図 2 が示すように、どの能力の側面においても、どの学習形態においても「経験した」学生の方が「経験しなかった」学生より高くなっている。専門現場実習、職場体験型インターンシップは「業務遂行能力」「コミュニケーション能力」で「学内実習・演習」より高く、また「経験した」が「経験しなかった」より高くなっている。しかし、有意差については検定されていない上、「学内実習・演習」も相当の効果が見られ、専門現場実習の明確な効果とまでは評価できない。



図 3-102 在学期間中の知識・技能の習得度（実習種類の組合せ別）



図 3-103 在学期間中の業務遂行能力の習得度（実習種類の組合せ別）



図 3-104 在学期間中の業務におけるコミュニケーション能力の習得度（実習種類の組合せ別）

図 2. 現場実習の効果

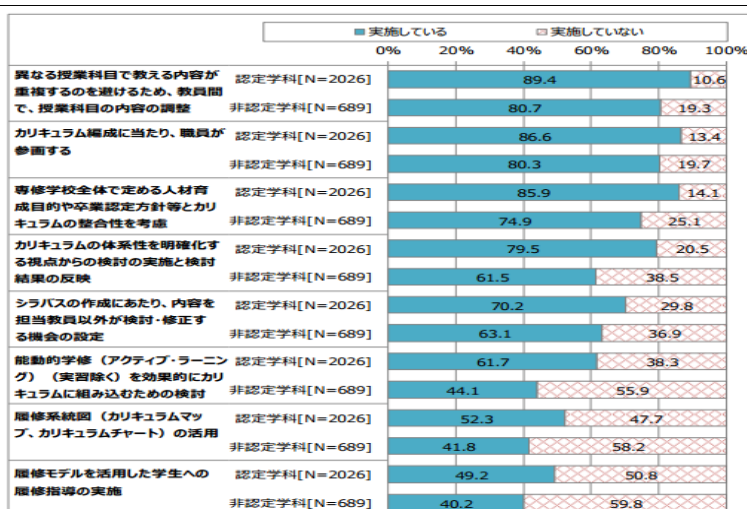


図 3-61 教育課程の質向上に向けた取組状況（各単数選択）

図 3. 学校運営改善効果

(3) 教育課程の質向上の取り組み（学校経営改善効果：H29 年度学校調査）

3 番目に実践課程を設置することにより生じたいわば派生的な効果、とくに教育課程編成上の改善効果についてである。図 3 は、認定・非認定別の教育課程の質向上の取り組みの有無の比較である。すべての項目で、認定学科の方が改善の取り組みが進んでいると言える。とくに、「授業科目・教員間の調整」「カリキュラムの整合性」「アクティブ・ラーニング」「履修系統図の活用」などで有意差有りと思われる差が見られる。実践課程の設置効果が、教育課程運営、学校運営の面でも現れていると言える。

6. 考察とまとめ

以上、専修学校・専修学校の量的状況、実践課程の設置経緯・意図、設置状況・実態と設置効果について見てきた。

すでに40%程度の学校・学科が実践課程を設置している。また、認定要件や教育効果に置いて概ね、設置目的を満たしていると言えよう。

他方、認定要件を満たしていない項目がかなりの点で見られること、また現場実習など実践的教育の効果がなお明確になっているとは言えない状況も確認された。現場実習という困難な作業よりも、とりあえず取り組み易い学内連携実習や演習に置き換えられる傾向、学外実習等を組織してもせいぜい2科目前後（数十時間の範囲）という状況は認定要件における不徹底（あいまい）な規程が影響しているように思われる。

したがって、これらの肝心の事柄において、どのようにアプローチしていくのかということは、実践課程を専門職大学の「見える化」とか「踊り場」として機能させる上で、また実践課程の定着と専門職大学との棲み分け・接続という点で、重要な事柄になると思われる。

効果検証という点では、文科省委託の三菱総研の継続的調査が行われてきたものの、なお一般的調査にとどまっている。デュアル教育の本家、ドイツのとくに専門大学におけるデュアル課程・デュアル大学の取り組みもベンチマークしながら、効果検証の主体、項目、分析方法などの本格的展開が必要である。

分析方法という点では、大学生や専修学校の専門課程の一般学生との横断的比較、さらに、核心的な課題である学生の質的な変化や卒業生のキャリア形成という縦断分析が必要になる。そのため、パネル等の調査協力体制の構築が次の課題となろう。

【追記】 本稿は、元々は、アジア職業教育訓練学会（Asian Academic Society for Vocational Education and Training）第13回大会（2018年9月、インドネシア・ジョクジャカルタ教育大学）のプロシーディングス（刊行されず、アブストラクト集のみ発行）の原稿として英文で書き下ろしたものであり、それに若干の修正・補記を施した和文バージョンである。

【参考文献】

- 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）。
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Stuttgart.
- Grenier, C. K. / Dirk Werner (2001) *Duale Studiengänge an Hochschule*. Deutscher Instituts- Verlag, Köln.
- 韓民（1996）現代日本の専修学校，東京・玉川大学出版部。
- 倉内史郎・神山順一・関口義（1977）各種学校（専修学校）カリキュラムの研究，野間教育研究所紀要 第29集。
- 小田 茜（2018）専門職大学に係る制度設計過程の検討—専門職大学創設をめぐる審議・専門職大学設置基準・設置申請現況の考察を通して—，教育行政研究（西日本教育行政学会）第39号, 15-28.
- 関口義（1990）専修学校総論 —1975-2000—，東京・高等教育情報センター。
- 専修学校の振興に関する検討会議（文部科学省生涯学習政策局 2008）社会環境の変化を踏まえた専修学校の今後の在り方について（報告）。
- 瀧本知加（2011）戦後専修学校制度の成立—各種学校制度の展開—，人文研究（大阪市立大学大学院

文学研究科紀要), 第 62 卷, 77-92.

寺田盛紀 (2000) ドイツの職業教育・労働教育—インターンシップ教育の 1 つの源流—, 岡山・大学教育出版.

寺田盛紀 (2018) 専門職大学の制度化過程に関する政策社会学的分析, 生涯学習・キャリア教育研究 (名古屋大学教育発達科学研究科) 第 14 号, 1-11.

植上一希 (2011) 専修学校の教育とキャリア形成—進学・学び・失業—, 東京, 大月書店.

植上一希・竹井沙織・小田茜・辛島友紀 学校制度改革の現在 (2017) —新たな高等教育機関の制度化に関する議論に焦点をあてて— (日本教育学会第 75 回大会発表要綱) 372-373.

吉本圭一 (2009a) 専修学校の職業教育に関する総合的調査研究報告書.

吉本圭一 (2009b) 専修学校と高等職業教育の体系化 大学論集 (広島大学) 40, 199-215.

全専各連 (2007) 平成 19 年度 全国専修学校各種学校総連合会ブロック会議: 1 条校化推進運動 (第 1 次報告) .

全専各連 (2019) 全専協理事会資料 (H31_02_28) .

A Study on the Effect's Verification of Dual Oriented Vocational Education : Analyses of Actual Situations of Vocational Practical Professional Courses in Specialized Training Colleges

Moriki TERADA (Research Fellow of the Center for Lifelong Study and Career Education,
Visiting Research Fellow at Kyoto University of Advanced Science)

This paper tries to investigate into the actual situations and verifications of educative effects for vocational practical professional courses in specialized training colleges.

Over 40 percent of specialized training colleges had already founded these new dual oriented courses which aimed to make curriculum by cooperation between college and companies and to implement co-operative courses and practicums within enterprises.

Nevertheless, there are some, not few colleges which were permitted to found up these courses according to governmental regulations don't satisfy some items for permission.

Anyway, first, the aims to establish these courses are basically fulfilled in Japanese vocational training colleges. But, Secondiy, nevertheless it needs to make permission criteria substantial for this program's development such aspects as the quantity of co-operative courses and practicums, and the realization of combinations among college courses and practicums.

Thirdly, methods, variables and system for effect verification of this educational approach have to be developed.